

Lenzen, Dieter

Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 1, S. 41-60



Quellenangabe/ Reference:

Lenzen, Dieter: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 1, S. 41-60 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144240 - DOI: 10.25656/01:14424

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144240>

<https://doi.org/10.25656/01:14424>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 1 – Februar 1987

I. Thema: Pädagogik und Postmoderne

- KLAUS MOLLENHAUER Korrekturen am Bildungsbegriff? 1
- JÜRGEN OELKERS Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin de siècle 21
- DIETER LENZEN Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne 41
- DIETRICH BENNER/
KARL-FRANZ GÖSTEMEYER Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels? 61

II. Diskussion

- MARYANNE WOLF Sprach- und Lesestörungen im Kindesalter. Neurolinguistische Untersuchungen und Implikationen für die Pädagogik 83
- ULRICH HERRMANN Verantwortung statt Entmündigung, Bildung statt Erziehung. Zu Hermann Gieseckes Plädoyer für ein „Ende der Erziehung“ 105

III. Rezensionen

- HEINZ MOSER DIETER BAACKE et al. (Hrsg.): Am Ende – postmodern? Next Wave in der Pädagogik 115
- CHRISTIAN LÜDERS REINHARD HÖRSTER: Kritik alltagsorientierter Pädagogik. Das Problem von Konstitution und Geltung, dargestellt anhand einer Reinterpretation der Methodologie von Alfred Schütz 117
- CHRISTIAN LÜDERS RAINER TREPTOW: Raub der Utopie. Zukunftskonzepte bei Schütz und Bloch – Kritik der Alltagspädagogik 117

- | | |
|------------------|--|
| MICHA BRUMLIK | GÜNTER J. FRIESENHAHN: Kritische Theorie und Pädagogik. Horkheimer, Adorno, Fromm, Marcuse 121 |
| JÜRGEN OELKERS | WINFRIED BÖHM: Theorie und Praxis. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems 125 |
| JÜRGEN DIEDERICH | JÜRGEN OELKERS: Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht 129 |
| ANDREAS KRAPP | HENNING HAFT/HAGEN KORDES (Hrsg.): Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 2) 134 |

IV. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 141

Contents

I. Topic: Educational Theory and Post-Modernism

- KLAUS MOLLENHAUER Are revisions of the concept of education (Bildung) inevitable? 1
- JÜRGEN OELKERS The return of post-modernism – Pedagogical reflections on a new fin de siècle 21
- DIETER LENZEN Myth, metaphor, and simulation – On the prospects of systematic pedagogics in post-modern times 41
- DIETRICH BENNER/
KARL-FRANZ GÖSTEMEYER Post-modernist education: Analysis or affirmation of societal change? 61

II. Discussion

- MARYANNE WOLF A neurolinguistic investigation of childhood language and reading disorders: Implications for pedagogy 83
- ULRICH HERRMANN A commentary on Hermann Giesecke's plea for an end of education 105

III. Book Reviews 115

IV. Documentation

- New Books 141

Ankündigungen

Im November 1986 wurde im Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Fernuniversität – Gesamthochschule – auf die Initiative von Herrn Prof. Dr. H. Dichanz (Theorie der Schule und des Unterrichts) hin eine *Peter-Petersen-Arbeitsstelle (PPA)* gegründet. Eine ihrer Hauptaufgaben ist das Sammeln, Verarbeiten von und die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Werken Peter Petersens sowie aus seinem Umkreis unter kritischem Einbezug des Nachlaßmaterials, das größtenteils aus handschriftlichen Aufzeichnungen Petersens besteht, die in Stenotachygraphie, einer heute in Vergessenheit geratenen Kurzschriftform, abgefaßt sind. Herr Dr. Hofmann, der die PPA betreuen wird, hat sich in diese Stenographie eingearbeitet und wird in Kürze erste Teile des bisher unzugänglichen Nachlasses transkribieren.

Für Informationen jedweder Art zu Leben und Werk Petersens, insbesondere für Hinweise auf an entlegenen Stellen erschienene und daher weitgehend unbekannte Veröffentlichungen von und über Petersen, sind wir dankbar. Im Rahmen unserer noch sehr bescheidenen Möglichkeiten sind wir zur Auskunfterteilung über die Arbeit der PPA und ihre bisherigen Ergebnisse gerne bereit.

Zuschriften sind zu richten an:

Fernuniversität – Gesamthochschule – FB Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Peter-Petersen-Arbeitsstelle – z. H. Dr. K. Hofmann –
Postfach 940, 5800 Hagen 1

First Annoucement and Call for Papers of the *Second International Congress on Early Childhood Education – Childhood in the Technological Era*, which will be held in Israel during July 5–9, 1987.

For information please contact

Congress Secretariat:

% international Ltd., P. O. Box 29313,

61292 Tel Aviv, Israel

Tel. (03) 65 45 41; Telex: 33 554

4. Bielefelder Winterakademie: Freizeit-Curricula

Aus- und Weiterbildungsmodelle für Freizeit-, Kultur- und Tourismusfachleute, 16.–20. Februar 1987 in Bielefeld-Ubbedissen.

Organisation, Koordination und Anmeldeadresse:

Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e. V. (IFKA), Postfach 6224, 4800 Bielefeld 1.

Tel.: 0521-106 3300/33 15 (Prof. Dr. Nahrstedt).

Vorschau auf Heft 2/87

Themenschwerpunkt „Moralische Erziehung“ mit Beiträgen von A. Bucher/F. Oser, W. Edelstein, K. E. Nipkow, S. Reinhardt und G. Schreiner.

Weitere Beiträge von Ch. Berg: „Die interne Ökonomie des Unterrichts“ und H. Scheuerl: „Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Förderpreis

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat einen Förderpreis für Nachwuchskräfte in der Erziehungswissenschaft gestiftet. Als Summe stehen insgesamt DM 6000,- für drei Preise zur Verfügung (1. Preis DM 3000,-, 2. Preis DM 2000,-, 3. Preis DM 1000,-).

Die Auszeichnungen erfolgen für deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen in wissenschaftlichen Zeitschriften.

Gefördert werden Personen, die nach dem 31. 12. 1946 geboren sind und bis zum 30. 06. 1987 weder habilitiert noch zum Professor ernannt waren.

Das Vorschlagsrecht liegt bei den Redaktionen/Schriftleitungen von wissenschaftlichen Zeitschriften, die in der Bundesrepublik Deutschland, Österreich oder der Schweiz erscheinen. Aus den Jahrgängen 1985 und 1986 können jeweils bis zu drei Arbeiten eingereicht werden.

Die Einsendungen sind bis zum 30. 06. 1987 in fünffacher Ausfertigung (ggf. Fotokopien) zu richten an Prof. Dr. Klaus Beck, Universität Oldenburg, Fachbereich 4, Postfach 2503, 2900 Oldenburg.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Klein-schönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Heinz Bonorden (Redaktionsassistent), Großgörschenstraße 36, 1000 Berlin 62

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1986 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

ISSN 0044-3247

Mythos, Metapher und Simulation

Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne

Zusammenfassung

Die Rezeption der Diskussion um das Verhältnis von modernem und postmodernem Denken steht für die Erziehungswissenschaft noch aus. Für sie, die in ihren auf die Aufklärung rekurrierenden Positionen wie kaum eine zweite Disziplin mit dem von HABERMAS so genannten „Projekt Moderne“ verbunden ist, kann die Aufnahme postmoderner Theoreme eine bestandskritische Bedrohung darstellen. Wenn man indessen auf den analytischen Aspekt poststrukturalistischen oder auch postmodernen Denkens abhebt, wird zunächst eine Sicherheit erschüttert, die nicht mehr selbstverständlich ist: der Bezug der Zeichen, aus denen Erziehungstheorie sich konstituiert, auf eine pädagogische Wirklichkeit. Der Beitrag untersucht die Implikationen dieser postmodernen Verunsicherung in mehreren Stationen des Wirklichkeitsverlusts und diskutiert mögliche und unmögliche Lösungswege für die Pädagogik.

1. Vorbemerkung

In einer Zeit, in der als nicht unkritisch geltende Wissenschaftler dem Verdacht des Verrats an der europäisch-abendländischen Geschichtsidee ausgesetzt sind, wenn sie von „Postmoderne“ reden, ohne mit dem Ausdruck der Empörung die Zugehörigkeit zu den Hütern des kritischen Erbes zu dokumentieren, ist eine Vorbemerkung zu einer Abhandlung erforderlich, die sogar noch weitergeht. Die folgenden Überlegungen stellen deshalb fast ein Sakrileg dar, weil sie drohen, ein konstitutives Stück der Pädagogik als Wissenschaft zu problematisieren, die sogenannte Systematische Pädagogik. Dieses geschieht nun aber nicht aus postmoderner Zerstörungslust, sondern darum, weil der Autor das Reden von der Postmoderne nicht als Programm, sondern vielmehr als Analyse begreift.

Die jetzt breit aufbrechende Auseinandersetzung über den Status unserer Kultur in ihrem Verhältnis zum sogenannten Projekt Moderne (HABERMAS) hat, von einigen Anmerkungen abgesehen, in der Erziehungswissenschaft bislang keinerlei Rezeption erfahren. Soweit darüber doch geredet wird, geschieht dieses, zunächst nicht ohne Grund, abwehrend wegen der Befürchtung, das pädagogische Genre als solches könnte bedroht sein, welches wie kaum ein zweites Kulturprodukt mit der Idee der Aufklärung verknüpft ist. Solcherart Befürchtungen speisen sich aus der Auffassung, die „Postmodernen“ planten gewissermaßen die Abschaffung der Aufklärungsverpflichtung zugunsten von Indifferenz. Bei dem folgenden Rekurs auf die Postmoderne-Thematik geht es indessen nicht um eine Liquidations-Programmatik für die Pädagogik, sondern um ein Ernstnehmen poststrukturalistischer Analyseergebnisse. Gemeint ist die Auffassung, daß der Symbolverkehr zum jetzigen historischen Zeitpunkt eine Dimension erreicht hat (nicht erreichen *soll*), die eine sinnvolle Beziehung von Zeichen, zu denen auch pädagogische Theorie gehört, auf eine Wirklichkeit zunehmend unwahrscheinlich macht. Das Band zwischen den pädagogischen Theoretikern und der „Praxis“, auf die es sich bezieht, scheint zerrissen, ohne daß eine Wiederaufnahme der Bemühungen erfolversprechend erschiene, das sogenannte Theorie-Praxis-Verhältnis zu optimieren.

Auf der Grundlage dieser ja nicht nur „postmodernen“ Analyse wäre zu fragen, wie es weitergehen soll mit dieser Disziplin, bevor es diejenigen tun, die nicht fragen, sondern entscheiden. – Vom Standpunkt einer postmodernen philosophischen Programmatik wäre die hier waltende Zurückhaltung indessen inakzeptabel, weil eine Auseinandersetzung mit der *theoretischen* Tradition dem Fehler verfällt, sich auf das Simulationsspiel der Theorieproduzenten wieder einzulassen, welches gerade Gegenstand des Spottes ist. Ähnliches gilt für das in der Wissenskultur etablierte Spiel der gelegentlich theoretischen, gelegentlich bissigen Debatte in Abhandlungen, Vorträgen und Rezensionen. Anderes (um den Terminus „Postmodernes“ nun zu vermeiden, weil er eine fremde Etikettierung ist) Philosophieren entzieht sich dieser Zirkulation der Zeichen. Deshalb konstatiert NUTT in einer Besprechung zweier Diskussionsbände zur „Postmoderne“ (vgl. SCHMIDT 1986; HUYSEN/SCHERPE 1986) zu Recht, daß „die Exponenten eines Projekts der Moderne ... eher mit rhetorischem Gefuchtel“ reagiert haben und „nun zu ihrer bewährten Deckungsarbeit zurück(kehren)“ (NUTT 1986, S. 9). Wenn aber die folgenden Überlegungen sich trotzdem auf dieses Spiel einlassen, dann mag das als Inkonsequenz gedeutet werden oder als *contradictio in adjecto*. Abgesehen davon, daß sie sich nur auf den analytischen Teil der poststrukturalistischen Einlassungen beziehen, kann aber eine solche Charakterisierung auch deshalb nicht verfangen, weil deren Basis, die zweiwertige Logik mit ihrem Widerspruchsverbot, dem analysierten Zusammenhang selbst angehört.

Was die Pädagogik und ihren Gegenstand, die Erziehung, betrifft, so hält der Autor einstweilen daran fest, daß ihre Existenz nicht zu leugnen ist und daß beide die Reflexion lohnen, dieses allerdings künftig eher in dem Sinne eines Nachdenkens über ein Zeichensystem, das interessanterweise unter Erziehung Verhältnisse von Menschen untereinander zu chiffrieren weiß, die nicht nur durch die Zugehörigkeit zu verschiedenen Generationen, sondern auch zu verschiedenen Geschlechtern und einigen anderen Wesentlichkeiten gekennzeichnet sind, wie etwa der Zugehörigkeit zur Natur.

2. Systematische Pädagogik vor einem Ende?

Daß die Erziehungswissenschaft in einer Krise stecke, ist eine Feststellung, die, selbst dann, wenn sie zutrifft, heute keinerlei Anspruch auf Originalität mehr erheben kann. Krisen zu beschwören ist im übrigen kein Spezifikum der Pädagogik. Weiter ausgreifende Analysen haben einen solchen Zustand bisweilen den europäischen Wissenschaften schlechthin prädiert und behauptet, daß ihre Eigenschaft als Tatsachenwissenschaften einen „Verlust der Lebensbedeutsamkeit“ impliziere: „In unserer Lebensnot – so hören wir – hat diese Wissenschaft uns nichts zu sagen.“ – So jedenfalls HUSSERLS Verdikt in seiner Krisis-Schrift (HUSSLER 1982, S. 4). Im Gegensatz zu der transzendentalen Phänomenologie hat sich aber die Hoffnung der Krisentheoretiker auf die Begründung eines neuen Paradigmas selten erfüllt, sei es aus Unvermögen der Krisenwissenschaftler oder ihres Publikums, das ihnen die Analyseresultate nicht abnahm. Insofern ist es in der Pädagogik ein besonderes Risiko, von einer neuen und aberneuen Krise zu reden, und doch ist es notwendig, weil die Krisensituation in diesem Fach eine ganz neue Qualität angenommen haben

könnte. Die Pädagogik wird offenbar weniger von neuen Paradigmenwechseln geschüttelt, wie dieses noch am Ende der siebziger Jahre mit der vorschnell angezeigten Alltagswende (vgl. THIERSCH 1978) der Fall schien, als vielmehr von der Bedrohung ihrer Fortexistenz. So hat KLAUS MOLLENHAUER gefragt: „Krise der Pädagogik: ... Das Projekt ‚Moderne‘, das im 15. Jahrhundert begann, ist es an sein Ende gekommen? Wird Pädagogik, als die *systematische* (Hervorh.: D.L.) Bemühung, junge Generationen zugleich in eine gegebene Welt stufenweise einzuführen und dabei, auf jeder Stufe, die Humanität unter dem Gesichtspunkt der Ewigkeit nicht zu versäumen, überflüssig werden?“ (MOLLENHAUER 1985, S. 374)

Auch wenn man nicht die Hybris besitzt, allein mit einem Niedergang der Erziehungswissenschaft das von HABERMAS gern so genannte „Projekt Moderne“ insgesamt scheitern zu sehen, muß man sich jenseits vordergründiger Diagnosen, die diese Entwicklung lediglich einer politischen Tendenzwende zuschreiben, fragen, ob sich die denkgeschichtlichen Bedingungen geändert haben, die ehemals der Systematischen Pädagogik, der Allgemeinen Pädagogik, der Erziehungs- und Bildungstheorie dazu verhalfen, Kernstück der Erziehungswissenschaft zu sein.

3. *Das mixtum specificum der Pädagogik: Theorie und Praxis*

Weil, insgesamt gesehen, der Mensch nur Mensch durch Erziehung werden könne und weil, objektiv betrachtet, durch Erziehung die „ganze Menschengattung zu ihrer Bestimmung“ geführt werden müsse, bedürfe es, so hatte KANT gemeint (vgl. KANT 1964b, S. 699 und 702), einer Pädagogik, die nicht nur kunstvoll, sondern auch planvoll zu sein habe, einer *Systematischen* Pädagogik: „Der Ursprung sowohl, als der Fortgang dieser Kunst ist entweder *mechanisch*, ohne Plan, nach gegebenen Umständen geordnet, oder *judiziös*. Mechanisch entspringt die Erziehungskunst bloß bei vorkommenden Gelegenheiten, wo wir erfahren, ob etwas dem Menschen schädlich oder nützlich sei. Alle Erziehungskunst, die bloß mechanisch entspringt, muß sehr viele Fehler und Mängel in sich tragen, weil sie keinen Plan zum Grunde hat. Die Erziehungskunst oder Pädagogik muß also judiziös werden, wenn sie die menschliche Natur so entwickeln soll, daß sie ihre Bestimmung erreiche ... Der Mechanismus in der Erziehungskunst muß in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben werden, und eine Generation möchte niederreißen, was die andere schon aufgebaut hätte“ (KANT 1964b, S. 703f.)

In der Gegenüberstellung von „mechanisch“ und „judiziös“ steckt das KANTSche Programm, das sich gegen eine habituelle, situative, natürliche Erziehung zugunsten einer urteilsfähigen, d. h. dem Vernunfturteil folgenden, eben „judiziösen“ Erziehung wendet. Damit werden zwei Systemtypen abgelöst, die SCHEUERL im Anschluß an SCHLEIERMACHERS Dialektik-Vorlesung als „deduktiv“ bzw. „induktiv“ bezeichnet hat (SCHEUERL 1975, S. 31). Für den ersten, von obersten vorpädagogischen Sinn-Normen ausgehenden und auf die Handlungsebene des pädagogischen Feldes deduktiv schließenden Systemtyp steht COMENIUS, für den zweiten ROUSSEAUS „negative Erziehung“, die von Einzelerfahrungen zu verallgemeinerungsfähigen Sätzen aufzusteigen sucht. SCHLEIERMACHER selbst repräsentiert für SCHEUERL dann den „dialektischen“ Typus, „der auf gleicher Ebene mit

den in Praxis und Auseinandersetzung vorgefundenen Phänomenen und Intentionen zu bleiben sucht, um sie an ihrem eigenen Standort auf ihren prinzipiellen Gehalt hin auszulegen, in Beziehung zueinander zu rücken, zu prüfen und durch Diskussion bewußter zu machen“ (SCHEUERL 1975, S. 31).

Diese Metasystematik, der sich zweifellos ein großer Teil der später erschienenen Ansätze zuordnen ließe, folgt dem Kriterium, diese Modelle nach der logischen Grundoperation zu differenzieren, die zwischen den Normen auf der einen Seite und den Tatsachen auf der anderen vorzunehmen ist, also danach, ob das aktuelle Tun aus Normen abzuleiten sei oder umgekehrt oder beides.

Als SCHEUERL seine Typologie zu Beginn der siebziger Jahre abfaßte, hatte das pädagogische Genre einen historischen Höhepunkt erklommen. Deshalb war eine solche Sicht angemessen, die beanspruchte, die Frage nach der Zulässigkeit normativer Elemente in einer Wissenschaft beantwortet zu haben. Die HABERMASsche Interessenlehre ließ sich scheinbar bruchlos in den einen Traditionsstrang der Erziehungswissenschaft, den geisteswissenschaftlichen, einfügen. Auf dem Hintergrund des sogenannten Positivismusstreites und der breiten Akklamation zu einer kritischen Position blieb jedoch eine Warnung LOCHNERS ungehört, den Ruf der Pädagogik als Wissenschaft nicht zu gefährden, unbeachtet auch seine verwunderte Feststellung: „Man sieht vielfach in der Pädagogik sogar ein wissenschaftliches Unicum, in dem theoretische und praktische Gesichtspunkte angeblich unentwirrbar durcheinandergehen sollen ...“ (LOCHNER 1960, S. 2). Ob LOCHNER bei dieser Charakterisierung an KANT dachte, ist ungewiß. Denkbar wäre ein solcher Bezug, weil sein Postulat einer judiziösen Pädagogik letztlich nichts anderes war als die Konsequenz aus seiner Einsicht, hinsichtlich der Pädagogik eine Unterscheidung von empirischen und normativen Sätzen nicht durchhalten zu können, und deshalb bevorzugte er eine Verbindung zwischen, eine Mischung aus beiden.

Es ist dieses Unicum der Pädagogik, ihr angeblicher „Mischcharakter“ (LOCHNER 1960, S. 2), von LUHMANN/SCHORR 1982 als das Verhältnis von Kausalität und Selbstreferenz wieder aufgegriffen, welches zum leitenden Kriterium einer Typologie Systematischer Pädagogik gemacht werden müßte, wenn heute noch Bedarf an dergleichen Metasystematiken bestünde. Dabei würde sich herausstellen, daß es, vielleicht mit wenigen intentionalen Ausnahmen (vgl. BREZINKA 1978; LASSAHN 1977), eine ausgearbeitete Systematische Pädagogik, die eine Entwicklung von „Theorie, Empirie und Praxis“ (BENNER 1973, S. 322 ff.) versucht hätte, kaum gibt. Dabei wäre das „Unicum“ keineswegs die einzig denkbare Konsequenz aus der KANTSchen Forderung nach einer judiziösen Pädagogik gewesen, insbesondere die Integration von Empirie und Theorie nicht.

Verfolgte man nun eine so angelegte Typologie Systematischer Pädagogik historisch, dann würde sich verdeutlichen, daß sich das strittige Verhältnis von „Theorie und Praxis“ als Dauerquelle für die Generierung all jener Krisen geeignet erwies, die die Pädagogik wie kaum eine zweite Disziplin begleitet haben. Neben aller Verunsicherung, die diese Wechselfälle mit sich gebracht haben mögen, ging von den Krisen jedoch auch eine einheitstiftende Funktion aus, ja es läßt sich sagen: Die pädagogische „scientific community“ war sich darin einig, daß der Gegenstand ihrer Uneinigkeit das Verhältnis von Theorie und Praxis sein sollte und daß sich die Pädagogik darin von anderen Disziplinen zu unterscheiden habe. Bei genauer

Betrachtung einiger der Krisen, die durch diese unentschiedene Relationalität gekennzeichnet waren, zeigt sich nun, daß die gegenwärtige Krise eine qualitativ andere ist, daß also deshalb die Bedingungen kaum noch gegeben sind, unter denen Systematische Pädagogik im KANTSchen und nachkantischen Sinne noch einmal eine Blüte erfahren könnte.

4. Vergebliche Entmischungsversuche im 20. Jahrhundert und der Übergang zu reaktiver Theoriebildung

Besonders in der „Gewißheitskrise“ des ausgehenden 19. Jahrhunderts, dem Ansatzpunkt für DILTHEYS geisteswissenschaftliche Neuorientierung, war sowohl der „Realitätsbezug pädagogischen Denkens“ durch die erfahrungswissenschaftliche Arbeit von Psychologie und Pädagogik als auch die normative Orientierungskapazität der praktischen Philosophie unsicher geworden (vgl. TENORTH 1984, S. 53). Auf den Trümmern dieser Demontage gedeiht zwar zunächst einmal bis etwa zum Ende der Monarchie in Deutschland die Propagierung erfahrungswissenschaftlicher Pädagogik, doch dieses nicht ohne Skepsis: „Noch ist ja der Glaube an die Möglichkeit solcher (für alle Zeiten und Völker geltender) Systeme nicht ausgestorben, noch wird der Traum des 19. Jahrhunderts fortgeträumt“ (FRISCHEISEN-KÖHLER [1917], 1969, S. 151). FRISCHEISEN-KÖHLER mag gewußt haben, daß er sich mit dieser Kritik einer Universalitätsannahme nicht auf KANT oder auf HERBART beziehen konnte. Denn wie zur Versöhnung mit der Tradition konzidiert FRISCHEISEN-KÖHLER gerne, daß die „Ethik ... die Gestaltung der Erziehung beherrscht“, wenn man nur bereit ist zu akzeptieren, daß sie „auch von ihr empfängt“ (S. 203). Es gelingt den Vertretern erfahrungswissenschaftlicher Pädagogik an dieser für sie günstigen Stelle nicht, eine Entmischung in ihrem Sinne durchzusetzen. Wie ihre Kritik an der fehlenden Erfahrungsorientierung aufgenommen wird, zeigt der Beitrag von WILLY MOOG von 1918: „Die Fehler der bisherigen philosophischen Systeme liegen größtenteils an ihrer Unwissenschaftlichkeit und Unexaktheit, weil sie entweder zu spekulativ waren und den Zusammenhang mit der Erfahrung verloren oder infolge falscher Berücksichtigung auch des zufällig Wirklichen eine nur ganz zeitlich bedingte Geltung besitzen konnten“ (MOOG 1969, S. 234). Deshalb fordert er die Neuauflage des Integrationsmusters von Theorie und Praxis: „Von den Prinzipien der reinen philosophischen Pädagogik muß die Theorie der angewandten Pädagogik abgeleitet werden, wenn sie auf Wissenschaftlichkeit Anspruch macht, ohne daß man die Erfahrung zu vernachlässigen braucht“ (S. 234). Gegen diese Tendenz haben auch die Einlassungen ALOYS FISCHERS aus dem Jahr 1921 nichts vermocht, der gerade auf einer Normalisierung der Pädagogik bestand: „Die akademische Aufgabe der Pädagogik ist nach m. E. zunächst und zuletzt keine andere als die jeder Wissenschaft: Sie soll *erkennen*, nicht kritisieren und reformieren, nicht auf Praktiken vorbereiten oder zu einem Tun anleiten außer allenfalls wieder zu pädagogischem Forschen und Erkennen selbst“ (FISCHER 1969, S. 251 f.).

Ebenfalls 1921 erscheint auch ein Beitrag von THEODOR LITT, in dem er sehr wohl eine (neue) Krise der Pädagogik konstatiert, weil die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik weiterhin im Zweifel stehe; aber er zieht daraus den für den dann kommenden Erfolg der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wesentlichen Schluß,

aus der „theoretischen Erforschung eines tatsächlich bestehenden Kulturphänomens“ (LITT 1969, S. 271) Nutzen haben zu wollen: „Zwar hat auch die Pädagogik einen bestimmten Kreis von vorgefundenen Tatsachen der Wirklichkeit zum Gegenstand, eben die Wirklichkeit derjenigen Vorgänge und Leistungen, die den Inbegriff der Erziehung ausmachen, aber sie betrachtet diese Erscheinungen nicht lediglich, um sie so, wie sie ihr vorliegen, zu verstehen und zu deuten, sondern um aus ihrer gedanklichen Verarbeitung Nutzen zu ziehen für die Praxis der Erziehung selbst“ (S. 271).

In dem Maße, in dem die Art dieses Nutzens offenblieb, empfahl sich diese geisteswissenschaftliche Pädagogik mit ihrem Verständnis einer der Praxis nachgeordneten Theorie bekanntlich bestens in Zeitläuften, in denen eine prinzipienorientierte Systematische Pädagogik mit dem Risiko behaftet war, die falschen, weil gerade politisch nicht opportunen Prinzipien zugrunde zu legen, und eine erfahrungswissenschaftliche vor der Wahl stand, entweder die Erfahrungen zu sammeln, an denen die Herrschenden interessiert waren, und so zu reüssieren oder die Arbeit wegen offenkundiger Praxisirrelevanz einzustellen. Möglicherweise liegt hier der Grund dafür, daß das Schicksal der Pädagogik seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts bis zur Bildungskrise in der Bundesrepublik Deutschland am Beginn der sechziger Jahre relativ krisenfrei erschien, wenn man den spezifisch anderen Krisentypus der NS-Pädagogik einmal ausblendet. Die potentiellen wissenschaftstheoretischen Verunsicherer konnten gar nicht in Erscheinung treten, auch wenn sie nicht REICHWEIN hießen. Demgegenüber scheinen mit Beginn der sechziger Jahre die Krisen, seien es nun die der Erziehungstheorie oder ihrer Theoretiker, einander abzulösen. Erleichterte zunächst die drohende Bildungskatastrophe eine Rezeption erfahrungswissenschaftlicher Pädagogik, so wurde dieser zurückhaltende Versuch einer „realistischen Wendung“ schnell durch die Ereignisse überrollt. 1966 konstatierte KLAUS SCHALLER in seinen „Studien zur systematischen Pädagogik“ (vgl. SCHALLER 1966, S. 102ff.) eine Legitimationskrise der Erziehung, die er in der studentischen Forderung nach „kritischem Rationalismus“ repräsentiert sah, womit er offenbar die Orientierung an der kritischen Theorie der Gesellschaft meinte. Im unmittelbaren zeitlichen Umfeld dieser Entwicklung erschienen 1973 BENNERS „Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft“, deren Überlegungen zur „Theorie des pädagogischen Experimentes“ für das warben, was SCHORR dann als „Vermischung von erzieherischen und wissenschaftlichen Generalisierungsproblemen“ kritisiert hat (vgl. BENNER 1973, S. 327ff. und SCHORR 1981, S. 447).

Unabhängig von der durch TENORTH gestellten Frage, ob die von BENNER gewählten Kategorien „wissenschaftstheoretisch plausibel“ (TENORTH 1984, S. 59) ausgewiesen werden, darf nicht übersehen werden, daß BENNERS Ansatz strukturell am ehesten in der Lage gewesen ist, solche Vorbehalte gegen eine Erziehungswissenschaft der siebziger Jahre abzufangen, die aus dem „Technologiedefizit“ der Pädagogik (vgl. LUHMANN/SCHORR 1982) resultierten und den Abbruch der Reformbemühungen um das Bildungswesen nicht gerade erschwert haben. Denn BENNER versuchte, den als Neinsagern lästig gewordenen Anhängern einer kritischen Erziehungswissenschaft mit dem Konzept einer „Anleitung der Positivitätssetzung“ (BENNER 1973, S. 337) eine Brücke zwischen negativer Dialektik und kruder normativer Theorie zu bauen, was allerdings nur unzureichend registriert wurde. Auch die Orientierung an Phänomenologie, Ethnotheorie und Ethnometho-

dologie unter dem Signet der Alltagsorientierung (vgl. LENZEN 1980; SCHRÜNDER 1982) kann als Konsequenz auf selbstkritische Überlegungen zu einem Relevanzdefizit pädagogischer Theorie gewertet werden, jedoch gleichfalls ohne daß daraus eine systematische Theoriebildung erfolgt wäre.

So wie sich an den unterschiedlichen Krisen der (systematischen) Erziehungswissenschaft dieses Jahrhunderts fast immer der reaktive und nichtprojektive Charakter der Erziehungswissenschaft zeigen läßt, so gilt diese Mechanik auch für die in jüngster Zeit vorgetragenen Ansätze. Die Krise der Umwelt provoziert „systemökologische“ Überlegungen mit dem Ziel einer „ökologischen Pädagogik“ (HUSCHKE-RHEIN 1984) und die generelle Sinnkrise einen Neuansatz Systematischer Pädagogik „als Reflexion auf die sinntheoretischen Strukturen der Systematik des Daseins selbst“ (SCHÜTZ 1984, S. 27). Gleichzeitig setzt sich die Reihe solcher Abhandlungen fort, die sich mit älteren Begriffen von systematischer Erziehungswissenschaft und den Einwänden gegen sie befassen. In diesem Sinne pocht HEITGER noch einmal darauf, „daß nur jene Akte als pädagogisch zu gelten haben, die dem vernünftigen Denken aufhelfen, die das Handeln unter den Anspruch von Vernunft im Sinne einer letztgültigen Verantwortung stellen“ (HEITGER 1984, S. 404), und verteidigt diese Pädagogik „ex principiis“ gegen den Vorwurf von Dogmatismus und Indifferenz. WOLFGANG FISCHER stellt demgegenüber skeptischer fest, daß es derzeit keinen Ausweg aus der offenkundigen Obsolenz Systematischer Pädagogik gebe, ohne jedoch den Bedarf einer „Grundlegungsproblematik“ der Pädagogik in Frage zu stellen (vgl. FISCHER 1984, S. 422 f.). Für BALLAUFF sodann verbindet sich das Systematische der Pädagogik immer noch mit der Assoziation einer Ordnung pädagogischen Denkens (vgl. BALLAUFF 1984, S. 427).

5. „Theorie und Praxis“ als Exempel für BLUMENBERGS „Buchmetapher“

Die Verunsicherungen oder Krisen der Systematischen Pädagogik scheinen nun durch ein gemeinsames Merkmal gekennzeichnet zu sein: Sie stellen Variationen auf ein Thema dar, von dem ich behaupten möchte, daß es der „Buchmetapher“ sehr nahe kommt, deren Geschichte HANS BLUMENBERG in „Die Lesbarkeit der Welt“ erarbeitet hat. BLUMENBERG verfolgt bekanntlich mit dem Projekt einer „Metaphorologie“ den Gedanken, sogenannte absolute Metaphern in der Geschichte der Wissenschaft aufzudecken, die für deren Geschichte bedeutsam gewesen sind (vgl. BLUMENBERG 1960). Die Buchmetapher steht für eine Erscheinung, die mit der Abfassung des Buches der Bücher, der Heiligen Schrift, oder anderer heiliger Schriften virulent wurde: „Zwischen den Büchern und der Wirklichkeit ist eine alte Feindschaft gesetzt. Das Geschriebene schob sich an die Stelle der Wirklichkeit, in der Funktion, sie als das endgültig Rubrizierte und Gesicherte überflüssig zu machen. Die geschriebene und schließlich gedruckte Tradition ist immer wieder zur Schwächung von Authentizität der Erfahrung geworden. Es gibt so etwas wie die Arroganz der Bücher. Durch ihre bloße Quantität, die schon nach einer gewissen Zeit schreibender Kultur den überwältigenden Eindruck erzeugt, hier müsse alles stehen und es sei sinnlos, in der Spanne des ohnehin allzu kurzen Lebens noch einmal hinzusehen und wahrzunehmen, was einmal zur Kenntnis genommen und gebracht worden war“ (BLUMENBERG 1981, S. 67).

Das Verhältnis von Büchern zur Wirklichkeit entspricht strukturell dem Verhältnis von Theorie und Empirie, von Theorie und Praxis. Das in den unterschiedlichen Konzepten Systematischer Pädagogik traktierte Verhältnis von Theorie und Praxis der Erziehung ist nichts anderes als eine Metapher, die ihren entscheidenden Ausgangspunkt in der deutschen Aufklärung Königsberger Provinienz nimmt. Da behauptet KANT gegen den Erfahrungshunger des Sturm und Drang und in gewisser Hinsicht auch gegen BERKELEYS Prinzip der bloßen Erfahrung sowie gegen NEWTONS Nüchternheit, Gott werde „durch unsre Vernunft selbst der Ausleger seines durch die Schöpfung verkündigten Willens“ (KANT 1964 a, S. 116). Dieses ist eine aufklärerische Fassung der Buchmetapher, die offenbar für die Mehrzahl der Ansätze Systematischer Pädagogik seit dem 19. Jahrhundert wegweisend geblieben ist, obgleich die Metapher sich, unbeachtet von den Vertretern Allgemeiner Pädagogik, schnell weiterentwickelte. BLUMENBERG berichtet über einzelne Stationen. – Schon LICHTENBERG formulierte eine Ausnahme vom Vernunftsprinzip der Lesbarkeit dahingehend, daß menschliche Gesittung am Äußeren unerfaßbar sei (vgl. BLUMENBERG 1981, S. 199). Auch GOETHE hat in den Fragmenten zu Geologie und Mineralogie entschieden bestritten, daß das Wesentliche der Wirklichkeit mittelbar sei (vgl. BLUMENBERG 1981, S. 216). Die Universalität der Romantik ging sogar noch einen Schritt weiter: „Alles spricht von sich aus, wenn ihm nur das Gehör nicht verweigert wird“ (S. 234). Und bereits bei SCHLEGEL begann der Prozeß, der das ebenso aufrechte wie naive aufklärerische Konzept des Realen erschütterte, an dem jede Konzeption Systematischer Pädagogik festhalten muß, weil die KANTSche Feststellung einer Erziehungstatsache, daß nämlich „der Mensch das einzige Geschöpf (ist), das erzogen werden muß“ (KANT 1964 b, S. 697) die unabdingbare Voraussetzung und Legitimation einer Allgemeinen Pädagogik ist. BLUMENBERG paraphrasiert SCHLEGEL: „Wenn die Welt nur Allegorie ist, folgt daraus, daß jedes Wesen nur soviel Realität hat, als es Sinn, Bedeutung, Geist hat ...“ (BLUMENBERG 1981, S. 273).

Von diesen Wandlungen der Buchmetapher blieben die systematischen Konzeptionen durch die Krisen hindurch nahezu unbeeindruckt. Weder hinterließ die Einsicht in die Verselbständigung des Geschriebenen, der Theorie, des Stils wie bei FLAUBERT, noch SCHOPENHAUERS Reduktion der Realität auf die Ideen irgendeinen Schaden, von dem sich das konservative Beharren auf der streckenweise zu umfassend gedeuteten Königsberger Version der Buchmetapher etwa nicht wieder erholt hätte. Das systematische Genre der Pädagogik gleicht der großen Somnambule, die auf dem Dachfirst als Schutz vor dem Absturz jeden Zuruf überhört, überhören muß, weil sonst das für das Spezifikum der Pädagogik gehaltene, jenes Unicum im Sinne LOCHNERS, die notwendige Vermengung von Theorie und Empirie, von Buch und Wirklichkeit und mit ihm die Pädagogik schlechthin vom Absturz bedroht gewesen wäre.

Noch die jüngste Forderung von EGON SCHÜTZ nach einer „Systematik des Daseins selbst“ (SCHÜTZ 1984, S. 27) als Basis einer Systematischen Pädagogik zeugt von der Sicherheit des Glaubens an die *eine* Wirklichkeit, deren Existenz Voraussetzung für ein solches Unternehmen wäre, entgegen nicht nur den Verunsicherungen des 19. Jahrhunderts von der Romantik bis zur Traumdeutung, sondern insbesondere entgegen denen, die der Funktionalismus, der Strukturalismus und die poststrukturalistischen Ansätze der letzten 30 bis 10 Jahre notwendig implizieren mußten.

6. Die Zeichen der Theorie maskieren die Abwesenheit von Realität – Strukturalismus

Das Verhältnis der Zeichen zum Bezeichneten, DE SAUSSURES „signifiant“ und „signifié“, haben seit der aufklärerischen Zerstörung der Erscheinungswelt im 19. Jahrhundert (vgl. *Der Tod der Moderne* 1983, S. 25) eine Veränderung erfahren. Die mittelalterliche Ähnlichkeitsannahme zwischen dem Realen und den Zeichen (vgl. FOUCAULT 1977, S. 46ff.), daß nämlich das Reale ein Zeichen für Gottes Willen und demgemäß durch Offenbarung zu schauen sei, wich der Auffassung, das Zeichen, das Bild sei ein Reflex tieferliegender Realität, eine Aufgabe der Interpretationskunst. Von BACON bis MARX entwickelte sich eine Skepsis gegenüber der Unschuld der Zeichen; ihr möglicher Ideologiegehalt, ihre Maskierung und Denaturierung der tieferliegenden Realität (vgl. BAUDRILLARD 1978, S. 15) wurde offenbar, eine Einsicht, die 100 Jahre später Eingang in die Allgemeine Pädagogik sensu Kritische Erziehungswissenschaft fand. Aber schon die nächste Phase der Entwicklung, die strukturalistische Entdeckung der Zeichen, die eine „Abwesenheit tieferliegender Realität“ maskieren (S. 15), wie sie sich in Riten und Mythen finden, blieb der Rezeption systematischer Theoriebildung in der Pädagogik verschlossen. Als eine Ausnahme ließe sich HENNINGSENS „Sprachen und Signale der Erziehungswissenschaft“ kennzeichnen, wenn es sich dabei um eine Abhandlung handeln würde, die der Systematischen Pädagogik im strengen Sinne zuzurechnen wäre (vgl. HENNINGSEN 1980).

Dabei war diese Variante, wie mit BLUMENBERG zu zeigen war, seit FLAUBERT bekannt, verbreitet im expressionistischen Jahrzehnt, allerspätstens mit dem Dadaismus. Eine Verarbeitung dieser Einsicht in die Verselbständigung der Zeichenwelt, zu der auch das systematische Genre der Pädagogik gehört, hätte allerdings das Eingeständnis dessen impliziert, daß ihr Hauptgegenstand, das Theorie-Empirie/Praxis-Verhältnis, welches gleichfalls die Abwesenheit der Realität verschleiert, eine Metapher ist, ein Mythos vielleicht, der in rituellen Diskussionen der *scientific community* beschworen wird. Und noch mehr: Die Gegenstände, die Dispositive (vgl. FOUCAULT 1977), sind nicht Generate vernünftiger Subjekte, sondern sie führen ein Eigenleben im großen historischen, gattungs- oder auch kulturspezifischen Diskurs über sie. Insofern ist das Theorie-Empirie- oder Theorie-Praxis-„Problem“ Systematischer Pädagogik nicht ein Problem „der Praxis“ oder der Subjekte in ihr, sondern ein zugegebenermaßen hartnäckiges Dispositiv, mit dem eine Gattungsfraktion als solche sich kennzeichnet, also erkennbar wird. Überspitzt formuliert: Die Buchmetapher in ihrer Tradierung der Königsberger Fassung in der Systematischen Pädagogik, ja Systematische Pädagogik in ihrer vorfindbaren Form schlechthin, ist ein Dispositiv des Diskurses, in dem Pädagogen von anderen Wissenschaftlern unterschieden werden. Wir sehen also, daß die *strukturalistische* Rekonstruktionsmöglichkeit des mythologischen Gehalts der Zeichen, zu dem auch die Theorien der Systematischen Pädagogik gehören, etwa der Reichweite einer Metaphorologie im Sinne BLUMENBERGS entspricht.

7. Die Zeichen der Theorie verweisen auf keine Realität mehr – Poststrukturalismus

Seit dem Auftauchen *poststrukturalistischer* Argumentation läßt sich diese Analyse-möglichkeit der kulturellen Funktion Systematischer Pädagogik erweitern. So vertritt JEAN BAUDRILLARD (vgl. 1978) die Auffassung, daß das zentrale Verhältnis von Zeichen und Realem in jüngster Zeit eine neue Dimension angenommen hat. Diese Dimension markiert die neueste Krise der Wirklichkeit, von der ich annehme, daß auf sie nicht mit herkömmlichen theoretischen Mitteln zu reagieren ist. Denn die bloße Entschleierung des Theorie-Praxis-Syndroms als eines Mythos im pejorativen Sinne, mit dem sich das systematische Genre am Leben erhält, zieht keineswegs die Konsequenz nach sich, das Unternehmen zu beenden. Strukturalismus ist keine Ideologiekritik. Ganz im Gegenteil: Über die möglicherweise begrüßenswerten Implikate Systematischer Pädagogik nicht für die Praxis, sondern für den institutionellen Kontext wissenschaftlicher Pädagogik war damit noch gar nichts gesagt. Aus funktionalistischer Sicht ließe sich ja zum Beispiel fragen, was verhindert oder erreicht werden kann, wenn ein Staat zahlreiche Intellektuelle dafür bezahlt, daß sie sich mit einer Metapher beschäftigen?

Wenn man nun jedoch wenigstens tentativ den Schritt von einer strukturalistischen Analyse in Richtung auf eine poststrukturalistische Beurteilung des Verhältnisses von Zeichen und Realem nachvollzieht, dann ändert sich auch die Einschätzung der Aussichten Systematischer Pädagogik. Die Zeichen haben begonnen, nicht mehr nur die Abwesenheit des Realen zu bezeichnen, sondern sie verweisen auf keine Realität mehr, sie sind ihre eigenen Simulakra geworden, *sie simulieren eine Wirklichkeit*. Das Reale wird durch die Zeichen substituiert, es gibt keine Referentiale zwischen den Zeichen und dem Bezeichneten mehr (vgl. BAUDRILLARD 1978, S. 11). Unsere Kultur ist in eine Situation geraten, die an die des Arztes im Angesicht eines Patienten erinnert, der im Verdacht steht, Simulant zu sein. Da dieser zur Glaubhaftmachung seiner Krankheit deren Symptome erzeugen muß, läßt sich nicht mehr sagen, ob er wirklich krank ist oder nicht. Reales und Zeichen diffundieren ununterscheidbar, mehr noch: die Zeichen bringen eine Wirklichkeit selbst hervor, die Wirklichkeit der Krankheit. BAUDRILLARD hat diesen Mechanismus an zahlreichen Beispielen erläutert: „Disneyland wird als Imaginäres hingestellt, um den Anschein zu erwecken, alles übrige sei real. Los Angeles und ganz Amerika, die es umgeben, sind bereits nicht mehr real, sondern gehören der Ordnung des Hyperrealen und der Simulation an“ (S. 25).

Oder die sogenannte Antipädagogik: Sie ist ein Konglomerat von Zeichen, das dazu dient, die Realität der Erziehung zu beweisen und zu stabilisieren, die sich dadurch aber als *Hyperrealität* erweist. Mit diesem Umschlag der vormalis bedeutenden in nunmehr simulierende Zeichen verliert das Reale seine Isolierbarkeit von den Zeichen. Es ist nicht mehr das, wovon man, wie die positiven Wissenschaften uns glauben machen wollten, „eine äquivalente Reproduktion herstellen kann“ (BAUDRILLARD 1982, S. 116). Es vermischt sich mit den Modellen und wird zu einer „ästhetischen Halluzination der Realität“ (S. 116), eben hyperreal.

WIM WENDERS hat diesen Mechanismus in „Der Stand der Dinge“ in denkbar kurzer Weise veranschaulicht, wenn er Joe, den Kameramann, den Vorzug des Schwarz-Weiß-Films kennzeichnen läßt: „Das Leben ist in Farbe. Schwarz-weiß ist

realistischer.“ – Hier schiebt sich das Medium (Film) an die Stelle des Realen und beansprucht, realistischer – nichts anderes also als hyperreal – zu sein. Die Vermischung des Realen mit den Zeichen läßt sich vielleicht noch nachhaltiger an dem folgenreichsten Zeugnis unserer gegenwärtigen Kultur, der Fernsehserie „Denver Clan“ demonstrieren: In der Episode vom 23.1.1985 traten neben den bekannten Schauspielern der Serie erstmals HENRY KISSINGER und der ehemalige Präsident der Vereinigten Staaten von Amerika, GERALD FORD, auf. An den Beruf des gegenwärtigen Präsidenten der USA wird in diesem Zusammenhang erinnert.

Gewiß erscheinen solche Beispiele gern polemisch, wenn sie dem Politischen entstammen, als kulturelle spektakulär, gelegentlich auch feuilletonistisch. Solche Prädikate, die das Bewußtsein vor dem Verlust seiner Mitte schützen wollen, vor der Irritation sich verflüssigender Wirklichkeit, lassen sich nicht aufrechterhalten, wenn man sich einer genauen Betrachtung nicht sozial, sondern technisch erzeugter Hyperrealität zuwendet.

Unter der Leitung von JEAN-FRANÇOIS LYOTARD hat das Pariser Centre Pompidou 1985 unter dem Titel „Les Immatériaux“ (die Immaterialien) eine Ausstellung veranstaltet, die das Vordringen simulierter Hyperwirklichkeit in den unterschiedlichsten Lebensbereichen zeigt. Zu den dort vorgestellten Exponaten gehören Videoclips, in denen Bilder des Sängers, seiner Partner und des Raumes im Rhythmus und der Melodie der darin gespielten Musikstücke durch Schnitt und Montage so bewegt wurden, daß über der im Film ohnehin vorhandenen Ebene abgebildeter Realität eine Hyperrealität zweiter Potenz entsteht, der nichts Wirkliches mehr entspricht.

Ein anderes Beispiel ist die japanische Hotel-Schlafzelle, eine in Japan entstandene Behausung von ca. 2 m³ Volumen, die, auf bloße Funktionalität (Bett und Anschluß an ein Rundfunk-, Fernseh- und Telefonnetz für den Benutzer) reduziert, nur noch als bloße Prothese eines Heims im Sinne von „habitare“ erscheint. Hier wird nicht mehr gelebt, sondern Leben simuliert.

Wie die Zeichen, in einem Fall die Laute, im anderen die Schrift, zu einer Hyperrealität werden, zeigte dann das Spektogramm, eine Visualisierung von Lautzeichen in Bildern und ein Videotext-Speicher, mit dessen Hilfe der Benutzer eines Rechners einen Roman aus einzelnen Elementen schreiben lassen kann. Die Maschine bringt korrespondierend dazu eine Bildinformation hervor.

Ein weiteres Beispielpaar zeigte eine wiederum alltägliche, aber qualitativ noch weitergehende Dimension. Vergleicht man ein „natürliches“ mit einem „synthetischen“ Fruchtaroma, so wird deutlich, daß der synthetische Geruch einer Birne, eines Apfels und einer Banane intensiver, „wirklicher“ ist als der natürliche. Einen solchen qualitativen Sprung vollzieht auch eine Konstruktionsmaschine, die in der Kraftfahrzeugproduktion bei Citroën verwendet wird. Ein Lichtstrahl tastet den Styropor-Prototyp eines PKW ab und setzt die Information in die Hyperwirklichkeit eines Autos um, die „besser“ ist als das Design des Konstrukteurs.

Diese Erscheinung eines qualitativen Sprungs von der Wirklichkeit (über das Zeichen) zur Hyperrealität hat eine wichtige normative Implikation: Die Hyperrealität erfährt eine einzigartige Legitimation dadurch, daß sie besser, „realer“ ist als die Realität selbst. Weil dieses Urteil ohne die Beanspruchung von Normen

auskommt, die außerhalb der Vorlage existieren, welche die Wirklichkeit ist, kann Hyperrealität eine Geltung für sich reklamieren, die frei von jedem Dogmatismus ist. Denn die Produktion des Hyperrealen bedient sich nur einer fehlerfreien Auslegung und Anwendung derjenigen Standards, die die sogenannte Wirklichkeit selber zu extrapolieren gestattet.

Wenn wir in diesem totalen Simulationszusammenhang der Zeichen die Rolle der Systematischen Pädagogik betrachten, dann stellen wir fest, daß auch sie dem Produktionszusammenhang des Hyperrealen angehört. Denn dieses war allen Ansätzen gemeinsam: Eine Vermischung von Zeichen und Realem, d.h. von Theorie und Empirie/Praxis. Mithin bringen Theorien Systematischer Pädagogik Simulakra, Trugbilder, Phantasmagorien hervor. Die „Erziehungswirklichkeit“, von der dort geisteswissenschaftlich, oder die „Systematik des Daseins“, von der existential-ontologisch gesprochen wird, ist hyperreal. Diese Theorien haben als Zeichenkomplexe ihre Referenz auf eine irgendwie geartete Wirklichkeit verloren, kreisen in sich selbst und rechtfertigen das erziehungswissenschaftliche Genre ebenso, wie die Kritik der schwarzen Pädagogik (vgl. RUTSCHKY 1977) den Gedanken an eine „weiße“ Pädagogik aufrechterhält.

In dem Maße, in dem – ihm folgend – „gehandelt“ wird, indem also, wie in den Fertigungshallen von Citroën, aus der Vorlage einer Erziehungstatsache als Wirklichkeit erster Ordnung theoretisch (Lichtstrahl!) eine gesollte Erziehungswirklichkeit nicht nur postuliert, sondern angefertigt wird, ist diese Erziehungshyperrealität und das in ihr stattfindende „pädagogische“ „Handeln“ legitimiert, weil es seine Standards, nicht anders als synthetischer Bananengeruch, aus einer konsequenten Anwendung der Regeln jener Wirklichkeit bezieht, die aus sich niemals in der Lage wäre, so gut, weil so wirklich zu sein. Genau das ist das Programm der ROUSSEAU-schen Pädagogik gewesen, der Wirklichkeit sensu Natur die Standards abzulassen, die aus Emile einen hyperrealen Zögling (und einen Roman) sowie aus seiner Erziehung eine Prozedur machten, von der man im 19. und 20. Jahrhundert gern geglaubt hat, ihr müsse der Umgang mit leibhaftigen Kindern aus Fleisch und Blut entsprechen. ROUSSEAU wollte nicht den realen „homme sauvage“, sondern den hyperrealen „homme naturel“! So nährten seine und die Theorien der Systematiker den Glauben daran, der erwachsene Mensch sei das Subjekt der Erziehung, zu einem Zeitpunkt, zu dem gerade das Gegenteil wahrscheinlich geworden ist, dadurch nämlich, daß das Konstrukt „Kindheit“ den Menschen zum Objekt gemacht hat.

8. *Unmögliche Lösungen: Kritik, Versöhnung, Pseudotheorie*

Wie läßt sich diese Einschätzung des Realitätsstatus Systematischer Pädagogik in die Richtung einer Prognose oder eines Postulats verlängern? – Mehrere Möglichkeiten sind denkbar.

Die einfachste Empfehlung, die zumal dem Kritiker naheliegt, geht dahin, Allgemeine oder Systematische Pädagogik künftig als *Theoriekritik* zu betreiben, von der die vorliegende Analyse des Problems selber ein Teil wäre. Diese Option verbietet sich aber von selbst, weil logischerweise die theoretische Analyse des Theoriestatus

dem kritisierten Produktionszusammenhang von Hyperrealität selber angehört und für die Dissimulation Systematischer Pädagogik nur einen weiteren Beleg böte, weil die Theorie-Analyse sich naturgemäß noch weiter von dem Referenten der Theorie entfernt als die Theorie selbst.

Dieser auf einer Metaebene angesiedelten Alternative ist eine bodenständigere beizugesellen, die das Analyseergebnis akzeptiert und daraus die Konsequenz ableitet, die Referenz zwischen dem Zeichenkonglomerat „Systematische Pädagogik“ und der „Realität“ wiederherzustellen, die systematische pädagogische Theorie wieder „realitätsnäher“ zu machen. Dieser Vorschlag entspricht etwa der Position vieler junger Architekten, die im Namen eines Transavantgardismus oder auch im Namen einer postmodernen Architektur sich vom Bauhaus-Projekt abwenden, um den Zeichen, die ihre Entwürfe sind, wieder einen Referenten zu geben. So begreift LAMPUGNANI unter dem Signet der Postmoderne eine architektonische Kultur, die zwar der Auffassung gerecht wird, es gebe viele Wirklichkeiten, die aber den Bewohnern das Gefühl der Heimat vermittelt und darin der von ihm bei ADORNO entdeckten Maxime gehorcht, „den Worten muß ihre ursprüngliche Bedeutung zurückgegeben werden, die beliebige Schnoddrigkeit muß dem präzisen, tapferen Ernst weichen“ (LAMPUGNANI 1984, S. 51). – Dieser Vorschlag ist weder einlösbar noch auch sinnvoll. Die Wiederherstellung der Referenz zwischen Zeichen (Theorie) und Bezeichnetem (Realität/Praxis/Empirie) ist nicht durch die Umkehr einzelner Fraktionen der Kulturproduzenten zu leisten, zu denen auch Vertreter der Systematischen Pädagogik gehören, weil es sich bei der Dissimulation um einen die gesamte Kultur umfassenden Prozeß handelt. Er wird in Gang gehalten durch die Totalität der technischen Medien, von denen das mit Systematischer Pädagogik bedruckte Papier nur ein Teil ist. Ganz unabhängig davon wäre die Rückführung Systematischer Pädagogik auf ihren Referenten aber nur möglich, wenn sie auf das Prinzip der Vermischung von Theorie und Empirie/Praxis verzichtete, was sie aber nur um den Preis der Aufgabe ihrer Legitimität könnte. Systematische Pädagogik steckt so in einer Paradoxie: Sie könnte die Referenz an die Wirklichkeit nur dadurch wiedergewinnen, daß sie ihre Theorie von dem (behaupteten) Praxisbezug löste, weil dieser gerade die Ursache für den Verlust an Realitätsbezug darstellt.

Die dritte und angesichts der institutionalisierten Verfaßtheit der Erziehungswissenschaft wahrscheinlichste Zukunft Systematischer Pädagogik wird die Verlängerung ihrer Gegenwart sein. Nicht nur die Selbsterhaltungsmechanik der inzwischen etablierten Erziehungswissenschaft könnte für eine Fortsetzung der Erzeugung theoretischer Hyperrealität sorgen, sondern auch der Realitätsbedarf ihrer in den Strudel des kulturellen Sinnverlusts gerissenen Klientel: Denn nichts stabilisiert den Glauben an eine real existierende Erziehungswissenschaft mit handelnden pädagogischen Subjekten mehr als die Präsenz einer möglichst ekstatischen Theorie, die für diese Wirklichkeit da zu sein behauptet. Auch diese pessimistische Prognose einer Krise der Systematischen Pädagogik, der man den vorliegenden Beitrag zurechnen wird, wenngleich er das Gegenteil beabsichtigt, tut das ihre: „Aber nichts bekommt dem Bestand einer geschichtlich langher legitimierten Institution besser als die Proklamation ihres Untergangs“ (BLUMENBERG 1981, S. 267).

Diese Erwägung baut auf die sinnstiftende Funktion der Theorie und der Geschichte. Wenn indessen die Ereignisse selber sinnlos zu werden drohen,

erreicht, wie – noch kulturkritisch – HENDRIK DE MAN gezeigt hat, Geschichte selbst ihre Grenzen (vgl. DE MAN 1951, S. 135f.). Dann kann Systematische Pädagogik nicht sinnstiftend funktional sein, nicht einmal mehr im ideologischen Sinne der Erzeugung falschen Scheins, der die Suggestion der Existenz einer Wirklichkeit stabilisiert, denn in dem so gekennzeichneten Posthistoire wird alles zur Routine aus Mangel an Wandel (vgl. SEIDENBERG 1950, S. 179).

Auch für BAUDRILLARD ist Welt als Hyperrealität, materialistisch oder idealistisch, an ihr Ende gelangt (vgl. 1981, S. 30). „Für den Sinn ist keine Hoffnung mehr. Aber vielleicht ist Hoffnung noch in dem, worauf das Reich des Sinns gegründet wurde, in dem sie es vernichtete: Im Reiche der Erscheinungen“ (S. 37).

Die Perpetuierung des Kreisens systematischer Phantasmagorien könnte im übrigen mit einigem Recht auf die Analyse des Kritikers selbst verweisen, derzufolge nämlich der permanenten Erzeugung von Hyperrealität sich ohnedies niemand entziehen könne. Dieser Hinweis wäre richtig, und doch kann aus ihm noch eine andere Konsequenz gezogen werden. Wenn man sich an der Produktion pädagogischer Hyperrealität gezielt beteiligt, dann heißt das nicht, daß immerzu systematische Theorien vom selben Typus erzeugt werden müssen. Selbst HABERMAS, unverdächtig sein „Projekt Moderne“ nihilistisch zerstören zu wollen, verlangt die Rehabilitierung eines alten Erfahrungsmodus, desjenigen der Ästhetik, um die zerrissenen Fäden zwischen Erkenntnis (also Empirie) auf der einen und Ethik und Politik auf der anderen Seite wieder verknüpfen zu können (vgl. HABERMAS 1985, S. 20ff.). Dieser Vorschlag zielt also hinterrücks auf eine Funktionalisierung der Kunst in der naiven Absicht, den Zeichen ihren Referenten zurückzugeben. Dazu ist aber nicht einmal die Kunst der Fotografie in der Lage, wie groß die mimetischen Hoffnungen in sie auch gewesen sein mögen. So verständlich der HABERMASsche Hinweis auf etwas Drittes neben Theorie und Praxis aber auch ist, er greift nicht, solange am vorfindbaren theoretischen Genre festgehalten wird, was selbstverständlich nicht nur für Systematische Pädagogik gilt. Dieses ist jedenfalls die Auffassung LYOTARDS: „Heute geht es darum, die Theorie zu zerstören ... Die Rekonstruktion der Theorie kann nur am Leitfaden einer solchen Parodie erfolgen; sie besteht keineswegs in einer Kritik der Theorie, da die Kritik selbst ein theoretisches Moment ist, von dem man nicht die Destruktion der Theorie erwarten kann. Die Theorie destruieren heißt, eine oder mehrere Pseudotheorien zu machen. Das theoretische Verbrechen liegt in der Erstellung von Theorie-Fiktionen“ (LYOTARD 1979, S. 92f.).

Der Unterschied zu dem HABERMASschen Vorschlag wird deutlich. Die Hyperrealisierung der Kultur ernst zu nehmen, heißt, diesen Prozeß auf die Spitze treiben, Theorien zu erzeugen, die dadurch ihren inkriminierten Charakter verlieren, daß sie gar nicht mehr den Anspruch erheben, auf Wirklichkeit zu referieren, und so zu Kunst werden. Dieser Standpunkt darf nicht mit dem PAUL FEYERABENDS verwechselt werden, der in der Analogie zu ALOIS RIEGLS Kunsttheorie die Wissenschaften schlechthin als Kunst deklariert hat, insofern die Kriterien „Wahrheit“ und „Überprüfbarkeit“ nur den Kunststilen entsprechen (vgl. FEYERABEND 1984). Diese Ansicht ist zwar begreiflich, insoweit sie den Absolutheitsanspruch der Theorie zerstört, aber sie bleibt nur analytisch und gibt keine Aussicht frei auf das, was getan werden kann. Theorie als Kunst zu betreiben, bedeutet dagegen für

LYOTARD, den Modus der Argumentation, der auf Wahrheit rekurriert, durch den der Kreativität zu ersetzen, Wirklichkeit zu erfinden in einer Weise, wie FREUD dieses mit der Todestriebtheorie getan hat, ein Konstrukt, dem keine meßbare Wirklichkeit mehr korrespondiert.

Dieser Vorschlag könnte mit der theoretischen Freigabe von Utopien verwechselt werden, so daß die Auskunft für die Systematische Pädagogik dann hieße, pädagogische Utopien zu erzeugen. Utopien können zwar auch die Form von Kunstwerken annehmen, wenn sie etwa in Geschichten gekleidet sind, aber das ist zu wenig. Postmoderne Theorie hieße demgegenüber noch einen Schritt weiter zu gehen, nämlich die Regeln für die Erzählung solcher Geschichten zu bestimmen, „die Regeln dessen erstellen, was gemacht worden sein wird“ (LYOTARD 1982, S. 142). Die künftigen Geschichten selbst zu erzählen, wäre aber schon zu viel, weil es wieder dem Irrtum verfielen, Theorie müsse Wirklichkeit bieten, wo doch nicht mehr möglich ist, als „Anspielungen auf ein Denkbare zu liefern, das nicht dargestellt werden kann“ (S. 142).

Diese Auskunft ist schwer verständlich, weil sie mit dem Inkommensurablen arbeitet, arbeiten muß, wenn die Auskunft nicht dem Verdikt verfallen soll, nichts anderes anzubieten als die, wissenschaftliche oder künstlerische, Produktion weiterer Elemente der Hyperrealität. Nur wenn es gelänge, etwas hervorzubringen, das nicht einer aus der Wirklichkeit erster Ordnung extrapolierten Regel folgt, wäre der Zusammenhang der Simulation durchbrochen. Dieses Etwas darf aber nicht mehr sein als eben eine Anspielung auf ein Denkbare, das auszusprechen es schon wieder zu einem Element der Hyperrealität machen würde. Mehr als dieses ist von dem Standpunkt einer Analyse aus grundsätzlich nicht sagbar, die an der Totalitätstendenz des Hyperrealen keinen Zweifel hegt. Für jeden bekannten Typ von Theorie, für *Systematische* Pädagogik insbesondere, bedeutet das aber eine Absage, weil sie immer mit der Suggestion eines Bezugs zur Wirklichkeit einhergeht und darin Hyperrealität erzeugt.

Immerhin beläßt LYOTARD dem postmodernen Menschen eine wenn auch vage Hoffnung, es möchte etwas hervorbringbar sein, Zeichen natürlich (Anspielungen), die etwas anderes („Denkbare“) in ihm belassen, die dieses Andere nicht selbst transformieren zu Zeichen und es nicht dem Hyperrealen beifügen.

9. Eine weitere Schwierigkeit: Die imaginative Überwindung der Hyperrealität

Es ist fraglich, ob es zu dieser Hoffnung auf der Grundlage der einmal getroffenen Analyse irgendeinen Anlaß gibt. Um sich dieses vor Augen zu führen, ist es erforderlich, an der geistesgeschichtlichen Stelle anzusetzen, an der LYOTARD die Präsentation der Immaterialien-Idee unternommen hat. Merkwürdigerweise gibt er nämlich zu erkennen, daß ihm die physikalische Formulierung der Materie als „Energiezustand“ durchaus bekannt ist (vgl. LYOTARD 1985, S. 25), wie sie sich seit der Entdeckung nichteuklidischer Geometrien, besonders aber mit der allgemeinen Relativitätstheorie durchgesetzt hat. Wenn aber Materie eine von Raum und Zeit nicht differenzierbare Entität ist, ist sie auch von Nicht-Materie, von Immateriellem nicht mehr unterscheidbar; sie ist auf Immaterielles reduzierbar. Das bedeutet, daß

es eine Theorie als Immaterielles, die auf eine Wirklichkeit als Materielles referiert, grundsätzlich gar nicht geben kann. Also sind es im Theorie-Empirie/Praxis-Zusammenhang (auch Systematischer Pädagogik) immer nur Typen von Immaterialität, Erscheinungen, Simulakren, die zueinander in Beziehung treten.

Die Theorie als Immaterielles bezieht sich auf Wirklichkeit als Immaterielles. Entsprechendes muß auch für das „Denkbare“ gelten, auf das im postmodernen Schreiben nur noch „Anspielungen“ zulässig sein sollen, so daß also auch jenes „Denkbare“ als Immaterielles den Erscheinungen angehört, die nicht mehr materielle Wirklichkeit sind. Die Imagination, auf die LYOTARD ganz offensichtlich reflektiert, hat mit der sich als Hyperrealität erweisenden Wirklichkeit gemeinsam, daß sie immateriell ist. Wenn aber die Immaterialität, das Simulative, mit dem Hyperrealen einhergeht, dann geht es auch mit dem Imaginativen einher, gleichgültig, ob das Imaginative sinnlich wahrnehmbare Zeichen produziert oder nicht. Es dürfte außersprachlich kaum denkbar, also kein „Denkbares“ sein.

Dieses ist jedenfalls die Position, die uns dann aufgenötigt wird, wenn wir der KANTSchen Vernunftkonzeption in der Interpretation von BÖHME/BÖHME folgen, die ihr „Anderes“ konsequent unterdrückt, die, wie beide darlegen, Leib und Seele analytisch spaltet und die Leiblichkeit vom Primat des Intelligiblen her degradiert (vgl. BÖHME/BÖHME 1985, S. 106). Unter diesen Bedingungen gerät die Imagination, das „Denkbare“, von vornherein unter die Dominanz einer Vernunft, die alles, selbst die Materie, qua Rationalität immaterialisiert hat. Denn die Resultate einer theoretischen Physik, die Materie auf Energie reduziert, sind historisch von einem Rationalitätskonzept nicht zu lösen, das sich alles, selbst das Greifbare noch, einverleibt, besser: einvergeistigt.

Diese Spaltung des Materiellen vom Immateriellen ist also ein analytisches Produkt, das eigens dazu dient, Vernunft als ein Solitär zu konzipieren, das dem Leib gegenübersteht als sein Anderes. Nur so ist es nämlich möglich, der Vernunft die Aufgabe zu übertragen, den daraus erwachsenden Leib-Seele-Dualismus zu überwinden. Sie soll zu einer Ganzheit fügen, was mit ihrer Hilfe selbst zunächst analytisch getrennt wird, zu einer Ganzheit auf höherer Ebene, versteht sich.

10. Zwischen Nihilismus und Mythologie: Mythologie

Aber die Spaltung des Immateriellen vom Materiellen (oder umgekehrt) hat noch eine weitere Implikation. In der „Theorie des Himmels“ schreibt KANT (1975, S. 275): „Dieser Zustand der Natur, wenn man ihn, auch ohne Absicht auf ein System, an und vor sich selbst betrachtet, scheint mir der einfachste zu sein, der auf das Nichts folgen kann. Damals hatte sich noch nichts gebildet.“ KANT geht also davon aus, daß Materie sich einem Umschlag aus dem Nichts verdankt und daß sie später durch die Einwirkung von Kräften in Welt verwandelt wird. Dieses ist die eigentliche Quelle für die Spaltung von Immateriellem (Nichts) und Materie. Sie hat aber eine logische Konsequenz, die letztlich dazu führt, daß die analytische Differenz zwischen dem immateriellen Nichts und der seienden Materie sich als unhaltbar erweist. Der an HEIDEGGER geschulte Blick deckt diesen Zusammenhang auf: Zunächst ist mit SEVERINO an ARISTOTELES Rede von dem Untergang

des Sinns vom Sein aus dem „*liber de interpretatione*“ zu erinnern, demzufolge das Sein als dem Nichts entgegengesetzt begriffen wird. Dieses Sein kann aber nur dann dem Nichts entgegengesetzt sein, wenn es ist, denn, wenn es nicht ist, ist es Nichts und ist damit nichts entgegengesetzt.

Wenn man nun, wie KANT, davon ausgeht, daß es vor dem Sein ein Nichts gegeben hat, dann „ist ‚das Sein, das nicht ist‘, wann es nicht ist (in der Vor-Zeit; D.L.), nichts anderes als das Sein, das mit dem Nichts identifiziert worden ist, ‚das Sein, das nichts ist‘, das Positive, das negativ ist. ‚Das Sein ist nicht‘ besagt gerade, daß ‚das Sein das Nichts ist‘, daß ‚das Positive das Negative ist““ (SEVERINO 1983, S. 55). Die Annahme also, daß es vor der seienden Materie ein immaterielles Nichts gab, kommt der Annahme gleich, daß die seiende Materie gleich dem immateriellen Nichts ist. Die analytische Spaltung von Materie und Immateriellem, von Leib und Vernunft führt in eine Aporie.

An dieser Stelle werden zwei Denkwege sichtbar, die sich dem nachaufklärerischen Denken öffnen. Der eine akzeptiert nihilistisch die Aufhebung des Materiellen im Immateriellen, wie es die theoretische Physik seit etwa 80 Jahren für die Materietheorien tut und wie es sich in der Präsentation der Immaterialien LYOTARDS ausdrückt. Die materielle Wirklichkeit ist von einer immateriellen Hyperrealität auf der ganzen Linie zurückgelassen worden. Auch das „Denkbare“ LYOTARDS, auf das in wissenschaftlichen Theorien, also auch in pädagogischen Theorien, nurmehr angespielt werden kann, gehört der Sphäre des nur noch Immateriellen an. Für Systematische Pädagogik hieße dieses im schlimmsten Fall: *Business as usual*, im besten: Auflösung zugunsten einer Kunstform.

Der zweite Weg, der durch BÖHME/BÖHME zumindest nahegelegt wird, ginge dahin, die analytische Spaltung aus Materie und Immateriellem, aus Leib und Vernunft zu revidieren und das „Andere der Vernunft“, die Wirklichkeit, zu rehabilitieren in einer Art prästablierter und nicht erst unter dem Primat der Vernunft gestifteter Ganzheit. Ungeachtet der Frage der historischen Möglichkeitsbedingungen für einen Rückgriff hinter eine einmal stattgehabte Zerstörung des Materiellen würde diese Alternative einen ganz anderen Typus von Wissenschaft implizieren, der vielleicht dem mythischen Denken wieder näherkommen müßte. Dabei ist indessen an die erklärende und sinnstiftende Kraft des Mythos im Gegensatz zu der Kritik an ihm zu denken, welche ihn unter einen Ideologieverdacht stellt.

Auf beiden Wegen ist indessen kein Platz für ein Verständnis Systematischer Pädagogik, die selbst noch in ihren jüngsten Einlassungen die aporetische Spaltung von Vernunft und Wirklichkeit wiederholt, wie es sich etwa in einer Formulierung HEITGERS zeigt: „Im Prinzip der Vernunft weiß das Ich um sein Wissen. Dieses um sich selbst wissende Wissen stiftet den pädagogischen Umgang („Wirklichkeit“! D.L.) mit sich selbst, stiftet die Möglichkeit von Bildung im Vollzug der Selbstbestimmung“ (HEITGER 1984, S. 403).

Während nun die Beschreibung des ersten Weges bei dem Hinweis auf die „Anspielungen“ enden muß, bietet der zweite zur Vermeidung des dem ersten innewohnenden Nihilismus die Möglichkeit, die Schreibrichtung ein wenig weiter anzudeuten: Die Revision der beschriebenen Spaltung wird nicht auskommen

können ohne die Besinnung auf das, was in unserer Kultur mächtig fortwirkt: Der Strom der Mythen, von dem allzu Eilige schon lange geglaubt haben, er sei mit der Aufklärung, wenn nicht schon in der Antike selbst im Boden des Logos versiegt (vgl. NESTLE 1940).

Die Geschichte der Erziehung und die Geschichte der Pädagogik ist vielmehr ein gigantischer Diskurs, in dem sich entgegen aller Rationalisierung die großen Erzählungen erhalten haben, wenn auch nur als sehnsüchtige Erinnerung, wie der Mythos von der ewigen Wiederkehr in dem Arrangement einer Klinikentbindung oder der vom verlorenen Sohn in der Kultur der Straßen-Sozialisation und zahllose andere (vgl. LENZEN 1985). Diese Geschichten müssen wiedererzählt werden in einer großen Mythologie der Erziehung, ohne deshalb bloße Wiederholung zu sein. Jede Epoche kleidet diese Mythen in neue der Kulturentwicklung angemessene Erzählungen, von denen die aufklärerische, der die Systematische Pädagogik entstammt, nur eine unter anderen ist, obgleich sie beanspruchte, die Mythen hinter sich zu lassen: „Den Mythos zu Ende zu bringen, das will einmal die Arbeit des Logos gewesen sein. Diesem Selbstbewußtsein der Philosophie – widerspricht, daß sich die Arbeit an der Endigung des Mythos immer wieder selbst als Metapher des Mythos vollzieht“ (BLUMENBERG 1979, S. 681). Bei einem solchen Unternehmen wird es darauf ankommen, die Denk-, Erzähl- und Publikationsverbote jener zu unterlaufen, welche in der Vergegenwärtigung einer jahrtausende alten Menschheitsgeschichte eine Provokation oder eine Satire wittern oder hoffen, dahinter eine reaktionäre Gesinnung entdeckt zu haben.

Das wäre vielleicht eine vage Aussicht pädagogischen Schreibens in der Postmoderne: Die tragende Metapher des Theorie-Praxis-Problems als solche in den Strom jener Mythen zurückzulassen, dem sie entstammt, und dazu die Wunde aufzuspüren, die der Mythos von der zu „kultivierenden“ Freiheit, derer sich der nicht Erzogene nicht zu bedienen wisse, es sei denn durch den Zwang der Erziehung (KANT 1964b, S. 711), gerissen hat. Das wäre auch der Ort gewesen, an dem sich die pädagogische Wirklichkeit durch ihre Bezeichnung allein verflüchtigte. Hic et nunc zu sagen, worin das ganze Ausmaß dieser Wunde bestünde und wie es auszumessen wäre, stößt auf gegenwärtig kaum zu überwindende Probleme. Vielleicht ist diese Formulierung zunächst nicht mehr als eine Art selbsttherapeutischer Reserve gegenüber der radikalen nihilistischen Konsequenz, im wissenschaftlichen Genre generell keinen Sinn mehr zu sehen, weil es wie jedes andere Genre der Kultur nurmehr Hyperrealität erzeugen kann. Wenn man einmal zu dieser Entscheidung (nicht: Einsicht!) gelangt ist, gibt es indessen keinen Weg mehr zurück. Das muß nicht per se entsetzlich sein, aber ohne das ganze Ausmaß jener Wunde erzählt zu haben, müssen wir fürchten, nicht nur hinsichtlich des pädagogischen Genres, von der Geschichte und damit von der Zukunft abgeschnitten zu werden, wie CANETTI es gesagt hat: „Eine peinigende Vorstellung: Das von einem bestimmten Zeitpunkt ab die Geschichte nicht mehr *wirklich* war. Ohne es zu merken, hätte die Menschheit insgesamt die Wirklichkeit plötzlich verlassen; alles was seither geschehen sei, wäre gar nicht wahr; wir könnten es aber nicht merken. Unsere Aufgabe sei es nun, diesen Punkt zu finden, und solange wir ihn nicht hätten, müßten wir in der jetzigen Zerstörung verharren“ (CANETTI 1978, S. 69).

Literatur

- BALLAUFF, TH.: Ist Systematische Pädagogik heute noch möglich und notwendig? In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 60 (1984), S. 425–441.
- BAUDRILLARD, J.: Agonie des Realen. Berlin 1978.
- BAUDRILLARD, J.: Transparenz. In: Berliner Hefte 17 (1981), S. 30–37.
- BAUDRILLARD, J.: Der symbolische Tausch und der Tod. München 1982.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1973.
- BLUMENBERG, H.: Paradigmen zu einer Metaphorologie. In: Archiv für Begriffsgeschichte 6 (1960), S. 7–142.
- BLUMENBERG, H.: Arbeit am Mythos. Frankfurt/M. 1979.
- BLUMENBERG, H.: Die Lesbarkeit der Welt. Frankfurt/M. 1981.
- BÖHME, H./BÖHME, G.: Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel KANTS. Frankfurt/M. 1985.
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung. München/Basel 1978.
- CANETTI, E.: Aufzeichnungen 1942–1972. Frankfurt/M. 1978.
- Der Tod der Moderne: Eine Diskussion.* Tübingen 1983.
- FEYERABEND, P.: Wissenschaft als Kunst. Frankfurt/M. 1984.
- FISCHER, A.: Über das Studium der Pädagogik an den Hochschulen. In: NICOLIN, F. (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt 1969, S. 244–267.
- FISCHER, W.: Erziehungswissenschaft und Systematische Pädagogik. Bemerkungen zu ihrem Verhältnis untereinander. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 60 (1984), S. 411–424.
- FOUCAULT, M.: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt/Berlin/Wien 1977.
- FRISCHEISEN-KÖHLER, M.: Philosophie und Pädagogik. In: NICOLIN, F. (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt 1969, S. 147–204.
- HABERMAS, J.: Moderne und postmoderne Architektur. In: Ders.: Die Neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt/M. 1985, S. 11–29.
- HEITGER, M.: Über die Notwendigkeit und Möglichkeit einer Systematischen Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 60 (1984), S. 396–410.
- HENNINGSEN, J.: Sprachen und Signale der Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1980.
- HUSCHKE-RHEIN, R.: Über die Zukunft der Allgemeinen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 31–48.
- HUSSERL, E.: Die Kritik der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Hamburg 1982.
- HUYSEN, A./SCHERPE, K. R. (Hrsg.): Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels. Reinbek bei Hamburg 1986.
- KANT, I.: Über das Mißlingen aller philosophischen Versuche in der Theodizee. In: Ders.: Werke in sechs Bänden, hrsg. v. WILHELM WEISCHDEL. Band VI. Darmstadt 1964, S. 105–124. (a)
- KANT, I.: Über Pädagogik. In: Ders.: Werke in sechs Bänden, hrsg. v. WILHELM WEISCHDEL. Band VI. Darmstadt 1964, S. 695–761. (b)
- KANT, I.: Allgemeine Naturgeschichte und Theorie des Himmels. 2. Teil. In: Ders.: Werke in sechs Bänden, hrsg. v. WILHELM WEISCHDEL. Band I. Darmstadt 1975, S. 271–374.
- LAMPUGNANI, V. M.: Eigensinn ohne Illusion. In: Freibeuter (1984), H. 23, S. 41–55.
- LASSAHN, R.: Grundriß einer Allgemeinen Pädagogik. Heidelberg 1977.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Stuttgart 1980.
- LENZEN, D.: Mythologie der Kindheit. Reinbek bei Hamburg 1985.
- LITT, TH.: Das Wesen des pädagogischen Denkens. In: NICOLIN, F. (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt 1969, S. 268–304.
- LOCHNER, R.: Zur Grundlegung einer selbständigen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 6 (1960), S. 1–21.

- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.-E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt/M. 1982, S. 11–40.
- LYOTARD, J.-F.: Apathie in der Theorie. Berlin 1979.
- LYOTARD, J.-F.: Beantwortung der Frage: Was ist postmodern? In: Tumult (1982), H. 4, S. 131–142.
- (LYOTARD 1985) Philosophie in der Diaspora. Gespräch zwischen JACQUES DERRIDA und JEAN-FRANÇOIS LYOTARD. In: LYOTARD, J.-F. u. a.: Immaterialität und Postmoderne. Berlin 1985, S. 19–26.
- MAN, H. DE: Vermassung und Kulturverfall. Eine Diagnose unserer Zeit. München 1951.
- MOLLENHAUER, K.: Historische Umbrüche und ihre Folgen für die Pädagogik. In: Der Mensch. Kindlers Enzyklopädie in 10 Bänden. Band IX. München 1985, S. 363–375.
- MOOG, W.: Die Möglichkeit der Pädagogik als philosophischer Wissenschaft. In: NICOLIN, F. (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt 1969, S. 214–234.
- NESTLE, W.: Vom Mythos zum Logos. Stuttgart 1940.
- NUTT, H.: Strategien des Verschweigens. Zwei Versuche, die Zeichen der Postmoderne zu lesen. In: Frankfurter Rundschau, 19. 8. 86, Jg. 42, Nr. 190/34, S. 9.
- RUTSCHKY, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Frankfurt/Berlin/Wien 1977.
- SCHALLER, K.: Studien zur Systematischen Pädagogik. Heidelberg 1966.
- SCHUEERL, H.: Probleme einer systematischen Erziehung. In: ELLWEIN, TH. u. a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Band 4. Berlin 1975, S. 13–84.
- SCHMIDT, B.: Postmoderne – Strategien des Vergessens. Ein kritischer Bericht. Darmstadt/Neuwied 1986.
- SCHORR, K.-E.: Das Allgemeine in Erziehung und Wissenschaft. In: Bildung und Erziehung 34 (1981), S. 446–455.
- SCHRÜNDER, A.: Alltagsorientierung in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1982.
- SCHÜTZ, E.: Einige Überlegungen zur Fragwürdigkeit systematischer Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 17–29.
- SEIDENBERG, R.: Posthistoric Man. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1950.
- SEVERINO, E.: Vom Wesen des Nihilismus. Stuttgart 1983.
- TENORTH, H.-E.: Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 49–68.
- THIERSCH, H.: Alltagshandeln und Sozialpädagogik. In: Neue Praxis 8 (1978), H. 1, S. 6–15.

Abstract

Myth, metaphor, and simulation – On the prospects of systematic pedagogics in post-modern times

So far, the debate on the relation between modern and post-modern thinking has not met with any response in educational science. This may well be due the fact that for educational science, a discipline which – by drawing on the enlightenment in formulating its principles – is closely connected with what HABERMAS has called the "Projekt Moderne" ('project of modernity'), the adoption of post-modernist theorems may represent a real threat. If, on the other hand, the focus is upon the analytical aspect of post-structuralist or post-modernist thinking, one has to admit that it is no longer self-evident that the (verbal) signs out of which educational theory is constituted actually do refer to an educational reality. The author inquires into the implications of this phenomenon, looking at different stages of the loss of reality, and then goes on to discuss possible and impossible solutions for pedagogics.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dieter Lenzen, M. A., Mozartstr. 9, 1000 Berlin 49